

Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica

Año 23, N° 33, enero – junio 2025

ISSN ON LINE 0719 – 8019

pp. 93 – 110

PRÁCTICAS DOCENTES QUE INTERPELAN EL CÓDIGO DISCIPLINAR GENERIZADO DE LA HISTORIA

TEACHING PRACTICES THAT CHALLENGE THE GENDERED DISCIPLINARY CODE OF HISTORY

Milagros Rocha*

Resumen

Por largo tiempo, en Argentina, el código disciplinar generizado de la historia sostuvo la perspectiva androcéntrica. Es decir, en las ideas, discursos y prácticas se ha privilegiado la enseñanza de figuras masculinas hegemónicas, vinculadas al poder y el conocimiento, en detrimento de las mujeres y disidencias. Desde este marco el artículo analiza cómo, en las últimas décadas, han surgido preguntas y prácticas que renuevan, problematizan y buscan revertir estos sesgos. Metodológicamente, la investigación se centra en el análisis de los diseños curriculares de Ciencias Sociales e Historia de la Provincia de Buenos Aires (2006-2012) de los primeros años de secundaria, donde se aborda una temporalidad que se extiende desde los orígenes de la humanidad al siglo XIX. Además, se basa en entrevistas realizadas a docentes del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de La Plata y en encuestas a docentes-graduados y practicantes formados allí. En suma, la indagación resalta cómo desde hace unos años ciertas prácticas docentes vienen transformando las culturas escolares al incluir a las mujeres y la perspectiva de género como categoría explicativa de la historia y la interpretación crítica de las relaciones de poder en el pasado y el presente.

* Doctora en Historia, por la Universidad Nacional de La Plata; Profesora en Historia y Magíster en Educación; Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata; milagrosrocha@gmail.com ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5361-0211>

Fecha de recepción: 21 de enero 2025

Fecha de aceptación: 13 de junio 2025

Palabras clave: enseñanza de la historia, secundaria, código disciplinar generizado, androcentrismo.

Abstract

For a long time in Argentina, the gendered disciplinary code of history supported the androcentric perspective. That is, in the ideas, discourses and practices the teaching of hegemonic male figures has been privileged, linked to power and knowledge, to the detriment of women and dissidents. From this framework, the article analyzes how, in recent decades, questions and practices have emerged that renew, problematize, and seek to reverse these biases. Methodologically, the research focuses on the analysis of the Curricular Designs of Social Sciences and History of the Province of Buenos Aires (2006-2012), from the first years of secondary school, where a temporality that extends from the origins of humanity to the 19th century is addressed. In addition, it is based on interviews conducted with teachers of the History Faculty at the National University of La Plata and surveys of graduate teachers and practitioners trained there. In short, the investigation highlights how in recent years certain teaching practices have been transforming school cultures by including women and the gender perspective as an explanatory category of history, critically interpreting power relations in the past and present.

Keywords: history teaching, secondary school, gendered disciplinary code, androcentrism.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace un tiempo la enseñanza de la historia, en general, viene transformando ideas, discursos y prácticas. En este escrito en particular me interesa dar cuenta de cómo, desde hace unos años, la historia enseñada viene incorporando otras voces del pasado. Puntualmente me refiero a la creciente visibilidad que se les ha dado a las mujeres, de manera colectiva e individual, en la enseñanza de la disciplina y la incorporación de la categoría de género como variable explicativa de la historia. De este modo, la enseñanza sobre las relaciones de género, demorada, pero emergente, ha venido cuestionando la dominación masculina (Bourdieu, 2000).

La historia escolar en Argentina se fue configurando bajo un enfoque nacionalista y una narrativa política centrada en determinados sujetos masculinos, los llamados “varones-bronce”. Estos individuos, reconocidos por sus logros, fueron elevados y consagrados, a través de las efemérides escolares, como figuras representativas. Con el tiempo se consolidó una enseñanza caracterizada por lo memorístico y lo descriptivo, una impronta nacionalista y una perspectiva eurocéntrica (Finocchio, 1989; Lanza, 1990; Lanza & Finocchio, 1993; de Amézola, 2008, 2020; González, 2014, 2016, 2018; Pappier, 2021; Santos La Rosa, 2013), en la que predominaron los relatos políticos y bélicos, protagonizados por varones.

Las políticas educativas de las décadas de 1990 y 2000 hicieron menciones excepcionales y genéricas a las mujeres. En la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 (Ministerio de Educación, 2006a) se alude a la erradicación de la discriminación contra la mujer en sus contenidos, sin embargo, tanto ello como la perspectiva de género se concentraron principalmente en las políticas impulsadas desde la Ley N° 26.150, referida al Programa de Educación Sexual Integral (ESI), también de 2006 (Ministerio de Educación, 2006b).

Durante la elaboración de los diseños curriculares (DC) de Ciencias Sociales e Historia de la Provincia de Buenos Aires, hubo escasa interacción con estos temas (Rocha, 2023). Dichos DC priorizaron una perspectiva latinoamericana, una crítica al eurocentrismo, el estudio del pasado reciente y una historia social. No obstante, los sujetos “desde abajo” continuaron siendo mayormente masculinos, por lo que se pospuso la integración de una mirada de género a lo largo del tiempo. A principios del siglo XXI, las políticas educativas vincularon fuertemente el eje historia-memoria-educación. Los contenidos seleccionados en los DC de Historia resonaron más que los relacionados con la discriminación de la mujer, estos últimos más cercanos a la ESI y sus lineamientos curriculares (Ministerio de Educación, 2008)¹.

Por otra parte, varios autores han señalado la exigua presencia de las mujeres en los manuales escolares y en las clases de historia (Moreno Sardá, 1986, 2007, 2020;

¹ En el capítulo 4 de mi tesis doctoral (Rocha, 2023) se aborda y amplía este análisis.

Sant Obiols & Pages, 2011; Manzoni, 2011; Sánchez Ibáñez y Miralles Martínez, 2014; Sánchez Durá, 2017). En esta línea, también, han surgido materiales donde se analiza, por caso, el modo en que estuvieron representados los varones y mujeres en las ilustraciones de textos escolares (Mouratian, 2014). Asimismo, han surgido importantes contribuciones que alojan la intersección entre historia, género y enseñanza (Elizalde et al., 2009; Gorza & Valobra, 2018, Manzoni & Valobra 2021; Rocha, 2021; Pappier & Rocha, 2022, entre otros). De este modo, la presencia del panteón de héroes –y no tan héroes– asentado en la cultura escolar y editorial a través de los libros de texto, dominó durante décadas la historia enseñada.

Con relación a este planteo, Amparo Moreno Sardá (2020) sostiene que hemos internalizado el androcentrismo desde el sistema educativo, primero siendo estudiantes y luego como profesionales. A su vez, introduce el concepto de “arquetipo viril” para referirse a aquellos varones destacados como superiores por su vinculación con el poder o el conocimiento (Moreno Sardá, 2020, p. 38-39). Este arquetipo viril se refleja, en la historia escolar argentina, en los varones-bronce-hegemónicos (Rocha, 2021), aunque posteriormente, con el ingreso de la historia social, comenzaron a destacarse otros sujetos masculinos, como los esclavos, campesinos y obreros. Es decir, se reconfiguraron los espacios de poder y conocimiento dentro de la historia enseñada, a partir del reconocimiento de otros actores.

Ahora bien, las preguntas respecto a qué voces del pasado se visibilizan en las clases de historia y qué categorías explicativas emergen en ellas formaron parte de las inquietudes investigativas de mi tesis doctoral (Rocha, 2023). Allí indagué en la historia enseñada, escolar y universitaria, a través del análisis de los planes de estudio y programas de las materias del Profesorado en Historia de la Universidad de La Plata (UNLP). También lo hice en los diseños curriculares de secundaria en Ciencias Sociales e Historia de la Provincia de Buenos Aires (de 1° a 6° año) y en las voces de docentes de la carrera, docentes-graduados y docentes en formación, quienes realizaron su práctica profesional en escuelas de la ciudad de La Plata. A partir de entrevistas en profundidad y encuestas *online*, exploré en las ideas, los saberes y las prácticas docentes.

En este marco, este escrito reúne reflexiones vinculadas al nivel secundario y pone énfasis en la enseñanza de los primeros años de este ciclo (1°, 2° y 3° año), donde se aborda una temporalidad que se extiende desde los orígenes de la humanidad hasta el siglo XIX.

En suma, a través de un análisis preferentemente cualitativo, el artículo pretende demostrar cómo la visión androcéntrica, enquistada en el código disciplinar generizado de la historia, comienza a ser cuestionada y removida. En este sentido, planteo como hipótesis que, en los últimos años, se observan cambios orientados a revertir y problematizar el androcentrismo alojado en las culturas escolares. Estas transformaciones se evidencian, en primer lugar, en los testimonios de docentes que plantean un trabajo en esta línea, es decir, que incorporan a las mujeres como sujetos de la historia y, en menor medida, el abordaje y el estudio de la perspectiva de género y la visibilización de las

disidencias. En suma, el siguiente texto busca dar cuenta de estos movimientos, además de identificar de qué manera y cómo se incorporan estos aspectos.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La categoría de código disciplinar de la historia, definida por Raimundo Cuesta Fernández (1997) como un conjunto de ideas, discursos y prácticas hegemónicas en la enseñanza, nos sirve para pensar las tradiciones y los cambios emergentes. Estas ideas, discursos y prácticas, que se configuran de manera continua y persistente a lo largo del tiempo, no son inmutables. Y es en la idea de mutabilidad que me interesa indagar, con el foco puesto en el estudio y el análisis de lxs sujetxs en la historia enseñada.

Antes de avanzar en los aspectos metodológicos y analíticos, y a la luz del objeto de estudio y retomando el planteo que realiza Homero Saltalamacchia (1997) respecto de la importancia de apropiarse de los conceptos y usarlos de modo creativo, propongo la categoría de *código disciplinar generizado de la historia* (Rocha, 2023). En esas ideas, discursos y prácticas se han desarrollado y enseñado relaciones de poder, en diferentes órdenes y momentos de la historia, pero favorables a las masculinidades hegemónicas (Connell, 1997), en desmedro de las mujeres y disidencias. Es decir, por largo tiempo se ha priorizado el estudio de un tipo de masculinidad, la hegemónica, asociada a la virilidad, el poder, la gloria patriótica y la heterosexualidad. De este modo, es en este código disciplinar generizado de la historia que se configuró y consolidó un androcentrismo hegemónico que ha marginado otras voces del pasado.

Como manifiesta Moreno Sardá (2020), este androcentrismo, que se impone y despliega desde el sistema escolar, lo absorbemos primero como estudiantes y luego como profesionales, porque, justamente, “se impone como neutra” (Bourdieu, 2000, p. 22). Es decir, forma parte de la cultura escolar y la cultura universitaria. Al respecto, Rugna Cuenca (2014) expresa que la historia aprendida “en los institutos de formación docente y en las universidades es – abrumadoramente– de corte institucionalista, sexista y heteronormativa” (p. 224)

La categoría de cultura escolar (Julia, 2001) se refiere, según Antonio Viñao (2002), a un conjunto de modos de hacer y pensar, de creencias y prácticas, de mentalidades y comportamientos compartidos en el seno de las instituciones educativas. En este sentido, el androcentrismo enquistado en las culturas escolares se ha flexibilizado en las últimas décadas. En el caso de las clases de Historia emergen otras voces del pasado, otrxs autores, otras preguntas y otras perspectivas para pensarla y enseñarla. Desde este marco, me interesa indagar en la “coexistencia de saldos residuales y de prácticas emergentes” (Rockwell, 2015, p. 165).

Otras categorías teóricas que estructuran el artículo es la de currículum y la de formación. La primera de estas alude, según Alicia de Alba (1998), a una composición de aspectos culturales, es decir, prácticas, conocimientos y creencias que traman una propuesta político-educativa particular desde una mirada procesual-práctica, que contempla un desarrollo histórico, situado y generizado.

Ahora bien, esas prácticas, conocimientos y creencias, que se entran en una propuesta político-educativa particular, no son neutrales. Por ello, Tadeu da Silva (1999) plantea que la epistemología no resulta imparcial, puesto que en ella se refleja una posición dominante (que es masculina) y, en ese sentido, también el currículum se manifiesta como masculino. El autor sostiene que el currículum es un artefacto de género que, al mismo tiempo, corporiza y produce relaciones de género. Teresa de Lauretis (2000) también señala algo semejante desde la categoría de tecnología de género. Estas definiciones permiten encuadrar el análisis que aparece más adelante, en las voces de docentes-graduadxs y docentes en formación respecto del currículum oficial y el currículum en acción, esa “puesta en marcha” que construye un currículum vivido (Stenhouse, 1991; Gimeno Sacristán, 1995).

La última categoría por referenciar es la de formación. Esta implica un cambio, una transformación, tanto de quienes se formaron como de quienes están siendo formados (Alliaud, 2011). Dicho concepto, según Gilles Ferry (1997), involucra al individuo entendiendo que es éste el que se forma, el que encuentra su forma y que los formadores son mediadores humanos, al igual como lo son las lecturas y las circunstancias. Ahora bien, frente a este androcentrismo instituido tempranamente desde el sistema escolar, me pregunto, entonces, por los procesos formativos de lxs docentes de Historia, en particular en género y mujeres. No obstante, este interrogante conlleva una problematización mayor que excede este escrito.

Sin embargo, mencionaré algunos aspectos. Estudié Historia en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) entre los años 2003 y 2010. Ya en el aula, dando clases e intentando vincular la ESI, me pregunté con qué recursos y formación contaba, inquietud que se conecta con el cuestionamiento de Graciela Morgade (2016) respecto a “cómo se traduce en la vida cotidiana escolar, en cada aula, un ‘enfoque’ cuando la formación de base de lxs interlocutorxs no lo contuvo” (p. 80). Tal pregunta, unos años después, se convirtió en el motor de mis tesis de maestría y doctorado.

Desde este marco, he indagado en la formación de docentes de Historia, egresados de la UNLP, en tres dimensiones: biografía escolar; formación inicial, y socialización profesional y procesos de formación continua (Davini, 1995, Diker & Terigi, 1997). Además, sumé voces de docentes en formación de dicha carrera. Con base en esta exploración puedo afirmar que desde los años ochenta, de manera exigua, comienzan a surgir algunos seminarios que alojaron tempranamente contenidos afines. Algunxs docentes de la carrera, formadxs entre las décadas de 1980, 1990 y 2000, y docentes-graduadxs que se formaron bajo el Plan de Estudios de 1993, expresan que las mediaciones surgieron principalmente en instancias de formación continua y socialización profesional, más que durante el trayecto inicial.

Asimismo, la categoría de género empieza a tomar preeminencia sobre todo a partir del Plan de Estudio 2011 (hoy vigente). Las experiencias en este sentido de docentes en formación pertenecientes a éste se acrecentaron. Estas provenían de espacios formales e informales y, de forma destacada, de la militancia. Por varias décadas, los contenidos y la bibliografía vinculada a mujeres y género residieron

“fuera del campo” (Fraisse, 2016) curricular e ingresaron preferentemente desde materias optativas y excepcionales materias obligatorias. Sin embargo, de manera progresiva y gradual, en los últimos años esta perspectiva ha ido cobrando relevancia en la carrera, lo que decanta en un proceso de transformación en la formación inicial².

En los siguientes apartados se entretrejen desde esta óptica las categorías de código disciplinar generizado de la historia, cultura escolar (y universitaria), currículum y formación.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Desde finales del siglo XX, la enseñanza de la historia en las escuelas en Argentina ha mostrado ciertos signos de transformación. Esto se debe, en parte, a las dos últimas reformas educativas (1993 y 2006). De esta manera coexisten en ella actores, conocimientos y prácticas tradicionales junto a “nuevos” sujetos, o sujetos-otros, además de temáticas y problemáticas emergentes, que desafían y modifican lo instituido en el código disciplinar generizado de la historia. Para dar cuenta de las mutaciones observadas dentro de este código recorro, en primer lugar, al análisis de los diseños curriculares (DC) de la Provincia de Buenos Aires (PBA), dado que es el marco normativo que siguen los docentes y docentes en formación para planificar sus clases.

Asimismo, en el marco de mi tesis doctoral, envié un formulario *online* a docentes-graduados y docentes en formación para investigar qué sujetos históricos aparecen en la historia que enseñan. De este modo, a través de esta encuesta enviada en 2020 y 2021, comencé a explorar estas inquietudes. Además, llevé a cabo entrevistas en profundidad, en 2021 a cuatro docentes de la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia (PDPEH), materia perteneciente al bloque pedagógico del Profesorado en Historia de la UNLP. En dichas entrevistas, las docentes narran cómo vienen trabajando los practicantes, qué voces del pasado recuperan y qué perspectivas y categorías seleccionan en sus propuestas⁴. A partir de sus testimonios se logra construir una historicidad de la propia cátedra referida a qué y cómo abordan los docentes en formación la historia de las mujeres y género en la que se evidencian cambios y continuidades.

Los docentes-graduados encuestados ingresaron a la carrera de Historia de la UNLP entre 2003 y 2005 y egresaron entre 2010 y 2013, por lo que estuvieron adscritos al Plan de Estudios de 1993. La muestra cuenta con la experiencia de ocho docentes que trabajan en diferentes escuelas de la ciudad La Plata (Provincia

² Con relación a los procesos de transformación universitaria en clave de género, en el capítulo 1 de mi tesis doctoral (Rocha, 2023) se analiza la propia UNLP y se alude a diferentes carreras de esta casa de estudios. Allí se indaga en enseñanza, investigación y gestión, además de referenciar e historizar realidades de otras universidades nacionales de Argentina.

de Buenos Aires) y alrededores. Al momento de enviarles las preguntas, contaban con una antigüedad aproximada de diez años.

En el caso de lxs docentes en formación, estxs respondieron el cuestionario en 2020 y 2021, de acuerdo a su planificación y práctica en el curso asignado en 2019. En su mayoría pertenecen al Plan de Estudios 2011, hoy vigente. La encuesta fue enviada a treinta y ocho cursantes que habían concluido la materia y se obtuvieron diecisiete respuestas. En estos resultados se destaca el hecho de que las prácticas se desarrollaron en nueve escuelas de la ciudad de La Plata y en dieciséis cursos (dado que hay un caso en donde ambas integrantes de la pareja pedagógica contestaron la encuesta).

Año a año, la cátedra de PDPEH ofrece a sus estudiantes una diversidad de escuelas y cursos para realizar las “prácticas”. Entre las opciones aparecen cursos que pertenecen a escuelas de la Provincia de Buenos Aires y colegios de pregrado de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Cabe señalar que un número importante de docentes en formación realizaron su práctica en escuelas que dependen de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (PBA)⁵. A su vez, las experiencias de lxs docentes-graduadxs encuestadxs se concentran también en escuelas de La Plata que pertenecen a la PBA. Es por ello que en este caso se analiza el marco normativo provincial y el currículum oficial, dejando para futuras indagaciones el relevo de los programas de los colegios de pregrado de la ciudad.

En este artículo recupero las respuestas de aquellxs que realizaron su práctica profesional en los primeros años de secundaria (1º, 2º y 3º año), además de las voces de docentes-graduadxs que ejercen en dichos niveles. Queda para posteriores trabajos el análisis del ciclo superior, es decir, 4º, 5º y 6º año, donde se aborda el siglo XX en tres escalas: mundial, latinoamericana y nacional.

Como se ha mencionado, en las últimas décadas la enseñanza de la historia fue variando la presentación de sus actores puesto que integró la “historia desde abajo”. Sin embargo, esas voces continuaron siendo masculinas. Estas reflexiones llevan a preguntarnos por lxs sujetxs históricos en la historia enseñada: ¿cuáles son los que se destacan en los diseños curriculares del siglo XXI y cómo son apropiados por lxs docentes-graduadxs y docentes en formación?

RESULTADOS Y DISCUSIONES

El proceso de desarrollo de los diseños curriculares (DC) de la Provincia de Buenos Aires abarcó las gestiones de los gobernadores Felipe Solá (2002-2007) y Daniel Scioli (2007-2015). En 2005 se realizaron consultas a docentes y en 2006 se implementaron los prediseños curriculares como una experiencia piloto en setenta y cinco escuelas de la región. Para 2007, todas las escuelas secundarias básicas comenzaron a trabajar con el DC de 1º año (anteriormente 7º ESB). Durante 2008, este se extendió a 2º año (antes 8º ESB) y en 2009 se aplicó en 3º año (antes 9º ESB). Así se estructuró un ciclo básico (1º, 2º y 3º año) con asignaturas de formación común y un ciclo superior orientado (4º, 5º y 6º año), que combina formación común con una formación específica según la orientación elegida (artes, sociales o naturales). En este esquema, la asignatura Historia de 6º año está

diseñada específicamente para las orientaciones en Ciencias Sociales y Artes. Los DC de Ciencias Sociales e Historia, en la PBA, se organizaron siguiendo un orden cronológico. En 1º año se definieron conocimientos alejados en el tiempo, mientras que en 5º y 6º año se precisaron temas más recientes (Rocha, 2023).

En el caso del DC de 1º, 2º y 3º año hallamos escasas referencias a las mujeres en los contenidos seleccionados. La situación es diferente en relación con los múltiples sujetos varones aludidos. Como plantea Tadeu da Silva (1999), la epistemología no es imparcial y, en este caso, el currículum se manifiesta como masculino. Sin embargo, indagando en las prácticas de lxs docentes-graduadxs y docentes en formación, encontramos que en el currículum vivido (Stenhouse, 1991; Gimeno Sacristán, 1995) emergen referencias y que estas son mencionadas principalmente en términos colectivos. A continuación, desplegamos un breve análisis del DC junto a las reflexiones docentes.

El DC de 1º año de Ciencias Sociales de la PBA (2006) se encuentra estructurado en tres unidades. Cada una de estas fue pensada y organizada de acuerdo con los distintos modos de vida y organizaciones socioculturales correspondientes a los diversos espacios y tiempos que cada una comprende. El DC alcanza una temporalidad extensa, desde los orígenes de la humanidad hasta la Edad Media. Por lo tanto, aparecen en él referencias a los orígenes de la humanidad y algunas especificaciones como “hipótesis sobre el origen del hombre” (DGCE-PBA, 2006, p. 74) o “Características de los primeros hombres: las facultades lingüísticas, la bipedación” (DGCE-PBA, 2006, p. 74). Con relación a las formas de nombrar, Juan Carlos Ramírez Rodríguez (2006) plantea que en las ciencias sociales resulta habitual esta confusión en el uso del término “hombre”, que es empleado de manera “genérica” para denominar, en realidad, a la humanidad. No obstante, también aparecen otras expresiones, como vida humana o grupos humanos.

En cuanto a las preguntas enviadas a lxs practicantes, se les consultó si habían realizado algún ejercicio de visibilización y/o problematización de las mujeres en la propuesta o en la práctica, a lo cual respondieron en su totalidad de manera afirmativa. Desde este marco y respecto de los saberes que abarca el 1º año, encontramos que se alude a las mujeres en ciertos períodos como Egipto Antiguo, Grecia Antigua (en específico en Atenas y Esparta) y Roma Antigua. Otro aspecto que señalan es que suelen referenciarlas a partir de la vida cotidiana de aquellos tiempos. Por ejemplo, una docente en formación que realizó la práctica en pareja pedagógica en un 1º año, en Ciencias Sociales, plantea que desarrollaron una clase específica donde visibilizaron a las mujeres en Egipto antiguo y en otras clases también, cuando abordaron la sociedad ateniense y espartana. Y amplía: “Si bien en el caso de Egipto ejemplificamos casos particulares, el objetivo general era tratar sobre los sujetos colectivos” (Practicante, 2020). Asimismo, acerca de los materiales utilizados, la practicante comenta que, para las clases referidas a Egipto antiguo, seleccionaron fuentes iconográficas y recurrieron a un fragmento adaptado del libro de José Miguel Parra Ortiz, *Vida cotidiana en el antiguo Egipto*. Agrega que, cuando enseñaron Grecia antigua, trabajaron dos fragmentos, uno perteneciente a Jenofonte, *La república de los lacedemonios*, y otro a Plutarco, *Vidas paralelas*.

Su testimonio evidencia el recorte de una historia social, atenta a visibilizar a las mujeres en términos particulares y colectivos. Estas respuestas, además, demuestran una preocupación acerca de qué enseñar y cómo hacerlo. La selección de los recursos nombrados es un claro ejemplo de ello. El abordaje de la historia de las mujeres y/o la perspectiva de género supone, muchas veces, una búsqueda particular y aguda de materiales por la dispersión de estos o por desconocimiento. Esta situación lleva a lxs practicantes a consultar a docentes de la carrera y a compañerxs de cursada para lograr sustentar lo que se proponen. De este modo, las planificaciones y las clases en sí se convierten en instancias y espacios de autoría y coautoría (Zavala, 2019), en composiciones mixturadas que concentran un arduo trabajo detrás.

Por su parte, una de las docentes-graduadas indica: “en 1° año suelo trabajar la vida de las mujeres en la Antigua Grecia y en la Antigua Roma, cómo era su educación y su forma de vida y las diferencias con los hombres” (docente de Historia, 2020). Así, ambas respuestas, la de la docente en formación y la de la docente graduada, acercan información de la práctica y permiten observar cómo las enseñantes se reapropian el DC, gracias a lo cual aparecen esos espacios intersticiales a los que aluden Lanza & Finocchio (1993).

El DC de Historia de 2° año abarca, en términos temporales, los siglos XV al XVIII. Entre los contenidos principales que aparecen en él se incluye la “conformación de la modernidad occidental, relaciones coloniales, modos de articulación entre centro y periferia y formación de los entramados socioculturales en el contexto de consolidación del sistema capitalista. Estudios centrados sobre Latinoamérica” (DGCE-PBA, 2007, p. 146). Este diseño está estructurado en cuatro unidades y, en líneas generales, plantea una crítica a la visión eurocéntrica de la historia, adopta una perspectiva latinoamericana e incorpora a los sujetos sociales “desde abajo” (predominantemente varones) y una limitada alusión a las mujeres.

Con base en las entrevistas realizadas y las respuestas a la encuesta hallamos que en Historia de 2° año se trabaja la vida cotidiana de las mujeres en la Edad Media diferenciando los sectores sociales. También afloran referencias en la que se problematiza a la mujer islámica y occidental. Por caso, una docente-graduada expresa que en 2° año suele incentivar el debate en el aula desde la reflexión sobre las diferentes manifestaciones de machismo inmerso en estas sociedades. Abordar la vida cotidiana de las mujeres en Oriente y Occidente habla de una práctica docente que busca problematizar, trabajar estereotipos y promover una mirada crítica.

Por otra parte, una profesora en formación que realizó su práctica en un 2° año alude a ciertos contenidos como la persecución de las mujeres-brujas en América y Europa. Ella seleccionó y destacó en su propuesta y práctica conceptos como eurocentrismo, patriarcado, resistencia y racismo. Respecto de los actores sociales implicados, priorizó a los pueblos originarios, las brujas/mujeres, los afrodescendientes, los colonizadores y la Iglesia. Añade que en su propuesta y práctica trabajó el período inquisitorio y que planteó el problema de la persecución de las mujeres en su rol de “brujas” para trabajarlo en América y Europa. Para ello eligió diferentes casos, pero en particular seleccionó dos, las

brujas de Salem y la brujería en Santiago del Estero, con la intención de reflexionar sobre las mujeres como sujeto colectivo. Propuso además la lectura de *Las mujeres en la América Latina colonial*, de Susan Socolow (2016).

Esta respuesta permite analizar, por un lado, la presencia de mujeres, desde la individualidad y como colectivo, en la planificación y la práctica en ese 2º año. Además, este recorte temático, y de sujetxs, le permitió a la docente en formación cuestionar interpretaciones existentes en términos historiográficos. Ella agrega que, si bien fue una decisión incluir esta mirada en su propuesta pedagógica, también encontró la presencia de esta perspectiva en el aula a partir de los pañuelos verdes:

Si bien estaba planificado abordar la problemática de género, me encontré con chicas de 14 años con sus pañuelos verdes en más de una mochila. La problemática estaba latente en el aula desde antes de mi entrada. Los temas los abordamos en las clases, leyendo, viendo videos y comentando (Practicante, 2020).

El contexto histórico se hace presente en el relato de la practicante. Además del Encuentro de Mujeres realizado en La Plata⁶ en 2019, ese fue un año marcado por la visibilidad de los pañuelos verdes (símbolo de la lucha por la sanción del aborto legal) y los pañuelos celestes (que representan a quienes apoyan la campaña “Salvemos las dos vidas”). A partir de las respuestas obtenidas se puede inferir que estos distintivos presentes en las aulas facilitaron y generaron espacios de diálogo sobre cuestiones de género y derechos de las mujeres.

En efecto, los comentarios sobre contexto y vida cotidiana en las propias escuelas se cuelean en las respuestas. En el testimonio de una docente graduada se mencionan algunos aspectos, entre ellos las disputas que se generaron en los recintos escolares entre los pañuelos verdes y celestes. En palabras de la docente:

... hay un público ávido de esos temas y contenidos. Incluso conocedores de palabras clave, como categoría de género. Eso hace diez años no sucedía. Por otro lado, hay alumnos que por vincularlo al movimiento por el aborto legal⁷, la ESI [Educación Sexual Integral], “Ni una menos”⁸ o un feminismo “mediático”, muestran indiferencia o cansancio. Mis escuelas tienen disputas entre pañuelos verdes y celestes, por ejemplo, y mucha resistencia al Encuentro de Mujeres que, por ejemplo, se realizó en La Plata hace pocos meses (Docente-graduada, 2020).

El testimonio marca varios elementos de época y permite destacar cómo la agenda social de los últimos años, sobre todo después del primer “Ni Una Menos” en 2015, ha contribuido a remover el androcentrismo instituido en la enseñanza de la historia y en general en la cultura escolar. La docente señala el interés que despiertan estos saberes y expresa: “hay un público ávido de esos temas y contenidos”. No obstante, también surgen resistencias por parte de docentes y estudiantes, manifestaciones de “indiferencia” y “cansancio”. Es decir, en las últimas dos décadas se ha dado un proceso múltiple, lento y gradual, que viene transformando el código disciplinar generizado de la historia y visibilizando a las mujeres, así como una enseñanza con perspectiva de género.

El DC de 3º año de Historia se enfoca en la expansión del capitalismo y la formación de los Estados nacionales en América Latina y se centra en el siglo XIX. En su fundamentación se menciona una crisis epistemológica de la historia y se señala que ya no existe un único paradigma para su investigación y que se han diversificado las estrategias y perspectivas de estudio. Esto “pone en evidencia no sólo la heterogeneidad de enfoques, sino que marca en esta nueva Historia la pluralidad de protagonistas colectivos y de grupos subalternos, donde los actores sociales e incluso individuales ocupan un lugar preferente” (DGCE-PBA, 2008, p. 157).

Posteriormente, aparece de manera destacada la importancia de recuperar las diversas voces del pasado. En esta oportunidad sí se nombra a las mujeres cuando se explicita el interés por focalizar la enseñanza en la vida cotidiana y en escenarios de la vida privada. El DC se propone estudiar estos aspectos en: “hombres, mujeres, grupos o individuos de las clases subalternas, sectores, movimientos y organizaciones sociales, con sus experiencias, proyectos, conflictos, acuerdos” (DGCE-PBA, 2008, p. 158). Dicho DC está organizado en cuatro unidades, con escasas referencias a las mujeres en los contenidos seleccionados.

Algunas prácticas docentes revelan que en 3º año se suele enseñar la “doble revolución” (Hobsbawm, 2003), es decir, la Revolución industrial inglesa y la Revolución francesa. Al enseñar la Revolución industrial, los docentes suelen visibilizar a las mujeres y los niños como mano de obra. En el caso de la Revolución francesa, recurren asiduamente a la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana (1791) y la biografía de Olympe de Gouges (Pappier y Rocha, 2022). Al respecto, una de las docentes-graduadas comenta: “en 3ro trabajo la problemática de la mujer trabajadora cuando trabajamos Revolución industrial. Suelo trabajar con un texto de Joan Scott. También trabajo sobre la figura de Juana Azurduy cuando vemos guerras de la Independencia” (Docente de Historia, 2020).

En la respuesta se hace mención a Juana Azurduy con relación a las guerras de la Independencia, pero, si bien identificamos algunos nombres propios en los resultados de las encuestas, lo que prima, puntualmente para 1º, 2º y 3º, son referencias generales, como colectivo. Esta situación cambia, por ejemplo, al enseñar contenidos de 4º año, donde se aborda la primera mitad del siglo XX. En las respuestas de practicantes obtenidas se identifica una mayor cantidad de nombres propios. Con frecuencia se destaca a Julieta Lanteri, Elvira Rawson, Alicia Moreau de Justo, entre otras.

Continuando con el análisis de los primeros años, en otras de las respuestas, una docente-graduada plantea:

Incorporo la perspectiva de género abordando los ejes de la historia colonial y del siglo XIX a partir de relatos de vivencias y personalidades que no figuran en el manual o bien lo hacen de forma marginal. También elaboro un discurso tendiente a visibilizar las diferencias sexo-genéricas del relato histórico. En ambos años [aludiendo a 2º y 3º], se incorpora con visibilidad (Docente-graduada, 2020).

En este relato aparece aludida, específicamente, la perspectiva de género en la historia colonial y el siglo XIX. Otro aspecto que señala la docente es el trabajo con relatos de vivencias, esa vida cotidiana, como puerta de entrada para abordar estos temas, y un análisis crítico de los manuales escolares, al advertir la ausencia o presencia “marginal” de las mujeres allí.

Desde este marco y teniendo en cuenta los testimonios de docentes de PDPEH, docentes-graduadxs y docentes en formación se presenta el Cuadro 1, que da cuenta de la incorporación de saberes donde se visibiliza a las mujeres. Este se estructura a partir de la temporalidad que pautan los DC de Ciencias Sociales de 1º año e Historia de 2º y 3º, esto es, desde los orígenes de la humanidad hasta el siglo XIX. Ello permite evidenciar, sintéticamente, en qué espacio-tiempo aparecen referenciadas y estudiadas las mujeres.

Cuadro 1. Mujeres en la enseñanza de la historia, de la antigüedad al siglo XIX

Diseños Curriculares de Ciencias Sociales e Historia de la Provincia de Buenos Aires (Escuela Secundaria)	Contenidos/temas/referencias colectivas e individuales
Ciencias Sociales 1º año: desde los orígenes de la humanidad hasta la Edad Media, siglo XV	<ul style="list-style-type: none">• Mujeres en Egipto antiguo• Mujeres en la sociedad ateniense (problematización de la ciudadanía en Atenas en donde la mujer queda excluida) y espartana• Mujeres en Roma antigua• Vida cotidiana de las mujeres en Egipto, Grecia y Roma antigua
Historia 2º año: Siglos XV al XVIII	<ul style="list-style-type: none">• Vida cotidiana de mujeres en la Edad Media: mujeres campesinas y mujeres de la nobleza• Edad Media: problematización de la mujer islámica y de la mujer occidental• Mujeres/brujas: persecución de las mujeres en su rol de “brujas” en América y Europa
Historia 3º año: siglo XIX	<ul style="list-style-type: none">• Historia europea• Mujeres en la Revolución francesa: su participación (se acude con frecuencia a la figura de Olympe de Gouges)• Revolución industrial inglesa: rol de las mujeres en las transformaciones del mundo del trabajo por su participación como mano de obra en las fábricas• Historia Latinoamericana• Siglo XIX, guerras de Independencia (se recurre a la figura de Juana de Azurduy)• Historia de Argentina• Se puntualiza en ciertas mujeres (por ejemplo, en Encarnación Ezcurra)

Fuente: Elaboración propia a partir de las voces de docentes de la cátedra de PDPEH, docentes-graduadxs de Historia y docentes en formación, cohorte 2019.

Otra de las preguntas realizadas a lxs docentes en formación fue la de la incorporación de la problematización de las masculinidades en sus propuestas y prácticas. De las diecisiete respuestas recibidas, once respondieron que no abordaron en sus propuestas ni en la práctica cuestiones referidas a problematizar las masculinidades, mientras que seis argumentaron que sí lo habían hecho. Por ejemplo, en una de las respuestas obtenidas se plantea: “El tema de la masculinidad lo vimos con relación a un capítulo de Federici llamado ‘La domesticación de las mujeres y la redefinición de la feminidad y la masculinidad: las mujeres como los salvajes de Europa’” (Practicante, 2020). También se contempló con relación a la Revolución francesa, donde se problematizó quiénes fueron los protagonistas de esa revolución y “la mirada clásica sobre la Revolución Francesa que reconoce la agencia solamente en los actores políticos masculinos” (Practicante, 2021). Estos resultados contrastan con las respuestas sobre la visibilidad de las mujeres, en donde los diecisiete practicantes contestan que sí incluyeron su problematización.

Desde 2014, las docentes de PDPEH comienzan a registrar en las propuestas pedagógicas elaboradas por lxs practicantes un abordaje en ascenso de la historia de las mujeres y, en menor medida, pero visible, la incorporación y la transversalización de la perspectiva de género. Esto se debe, en parte, a las transformaciones señaladas anteriormente, transitadas en el trayecto inicial de la formación, además de otras mediaciones. Puntualmente, en el caso de la PDPEH, la cátedra aborda estos saberes hace varios años, en diferentes instancias y dinámicas como los espacios de teóricos y prácticos, diferentes talleres y charlas que organiza, como en la bibliografía del programa de la materia.

A modo de síntesis, planteamos que en los últimos años la enseñanza de la historia renovó y renueva temas y problemas no solo con relación a las nuevas palabras clave que incorpora, como memoria, perspectiva regional y crítica (González, 2023), sino también con el ingreso de otras voces del pasado que dinamizan las preguntas y sentidos.

CONCLUSIONES

A lo largo del artículo he analizado cómo la enseñanza de la historia, especialmente en los primeros años del nivel secundario, se encuentra en proceso de transformación a partir de la interpelación de la visión androcéntrica. Estos cambios, en fase de análisis, ponen de manifiesto nuevas preguntas en esa historia enseñada, interrogantes que abren espacio a otras voces del pasado y a la búsqueda de nuevos recursos, o los mismos, pero con un enfoque diferente. Por ejemplo, como señala una docente-graduada, al observar las omisiones de las mujeres en los manuales escolares.

Las respuestas de lxs docentes-graduadxs y practicantes evidencian un currículum en acción orientado a incluir a las mujeres como protagonistas en la historia. La relectura de los DC muestra espacios intersticiales donde se incorporan estas miradas. En los comentarios de lxs docentes-graduadxs y practicantes aparecen también referencias a otro contexto social. En sus

testimonios se menciona que estos temas se encontraban en las escuelas, ya sea en la presencia de los propios pañuelos verdes y celestes de estudiantes, o en afiches y cartulinas ubicadas en las paredes de las aulas y pasillos dando cuenta de un trabajo de reflexión acerca de los estereotipos de género.

Esta situación contrasta con las biografías escolares tanto de docentes graduadxs y docentes en formación, transitada décadas atrás, en donde las mujeres, la perspectiva de género y la problematización de las masculinidades eran aspectos escasamente abordados, ya que los saberes naturalizados en la cultura escolar estaban dominados por la mirada androcéntrica y hegemónica de la masculinidad. Décadas atrás, el foco estuvo puesto en el estudio del sujeto varón hegemónico, ya sea el líder político, el campesino, el esclavo, entre otros. Los testimonios permiten evidenciar cambios epocales, educativos, institucionales y generacionales que, inevitablemente, van impactando en la formación.

Sin embargo, el abordaje de las disidencias y otras interseccionalidades continúa siendo exiguo, lo que pone de manifiesto la necesidad de seguir trabajando y apostando a la enseñanza de una historia plural que integre categorías de análisis, más allá de la de clase. De este modo, y aunque se observa una visibilidad creciente de las mujeres en la historia enseñada, la incorporación de la perspectiva de género o la problematización de las masculinidades aún representa desafíos en proceso o pendientes. En ese sentido, es importante fomentar investigaciones que analicen las prácticas docentes, así como materiales educativos, para sistematizar información y relevar las transformaciones que interpelan al código disciplinar generizado. Este artículo, en particular, espera contribuir en esa línea.

En suma, los intersticios identificados en la enseñanza de estas temporalidades, desde los orígenes de la humanidad al siglo XIX, no solo enriquecen y complejizan la comprensión del pasado y el presente, sino que cuestionan las formas tradicionales en que la historia fue y es enseñada. Es decir, a lo largo de los últimos diez años y en especial los últimos cinco, se ha acelerado el cuestionamiento hacia el androcentrismo inmerso en la historia enseñada, lo que nos lleva a plantear la idea de reestructuración o reconfiguración del código disciplinar generizado. Ahora bien, el contexto político actual, particularmente adverso a los estudios de género, entre otros aspectos, nos interpela directamente a preguntarnos e indagar sobre lo que sucede hoy con estos temas en las clases de historia.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2011). Enseñanza, transformación y formación. *Revista del IICE* (30), 43-56. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/144/106>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés & J. Olavarría (Comps.), *Masculinidad/es: Poder y crisis* (pp. 77-89). FLACSO.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia*. Pomares, Corredor.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Paidós.
- da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica.
- de Alba, A. (1998). *Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- de Amézola, G. (2020). *Enseñar historia: Temas y problemas*. EDULP. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1595>
- de Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria: La historia que se enseña en la escuela, la que interesa a los historiadores y un cambio posible de la historia escolar*. Libros del Zorzal.
- de Lauretis, T. (2000). *Diferencias: Etapas de un camino a través del feminismo*. Horas y Horas.
- DGCE-PBA (2008). *Diseño curricular para la Educación Secundaria tercer año Historia*. Dirección General de Cultura y Educación-Provincia de Buenos Aires..
- DGCE-PBA (2007). *Diseño curricular para la Educación Secundaria segundo año Historia*. Dirección General de Cultura y Educación-Provincia de Buenos Aires.
- DGCE-PBA (2006). *Diseño curricular para la Educación Secundaria primer año Ciencias Sociales*. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.
- Diker, G. & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores*. Paidós.
- Elizalde, S., Felitti, K. & Queirolo, G. (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber*. Libros del Zorzal.
- Finocchio, S. (1989). Reflexiones sobre el proceso de producción de conocimiento histórico. Mimeo.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Fraisse, G. (2016). *Los excesos del género*. Cátedra.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- González, M. P. (2014). Enseñanza de la historia en el nivel secundario en Argentina: Herencias, rupturas, invenciones e inercias. *Espaço Pedagógico*, 21(2), 251-273. www.upf.br/seer/index.php/rep
- González, M. P. (2016). La historia escolar a inicios del siglo XXI: Cambios, pérdidas y conquistas. *Sociohistórica*, 37, e005. <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SH2016n37a05>
- González, M. P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: Saberes y prácticas*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- González, M. P. (2023). La historia en la escuela secundaria hoy: Una invitación a la lectura. En S. Finocchio & P. González (eds.), *La historia en la escuela: Transformaciones de la enseñanza en el nivel secundario* (pp. 9-22). Biblos.

- Gorza, A. & Valobra, A. (2018). *Género y derechos: Una propuesta transformadora para el aula de Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de La Plata.
<https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/147>
- Hobsbawm, E. (2003). *La era de la revolución, 1789-1848*. Crítica.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1.
- Lanza, H. (1990). *Reflexiones acerca de la formación docente secundaria en historia*. FLACSO.
- Lanza, H. & Finocchio, S. (1993). *La enseñanza de la historia en la Argentina hoy* (T. III). Miño y Dávila.
- Manzoni, G. (2011). Huellas de mujeres entre dos siglos o cómo comenzar, algún día, con la historia de las mujeres en el aula. *Clío & Asociados*, 15, 137-152.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5018/pr.5018.pdf
- Manzoni, G. & Valobra, A. (2021). Educación y sexualidad, una propuesta para pensar sus vínculos. *Ejes de Economía y Sociedad*, 5(8), 19-51.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16001/pr.16001.pdf
- Ministerio de Educación (2006a). Ley de Educación Nacional 26.206.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002610.pdf>
- Ministerio de Educación (2006b). Ley de Educación Sexual Integral 26.150.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>
- Ministerio de Educación (2008). Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf
- Moreno Sardá, A. (1986). *El arquetipo viril protagonista de la historia: Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Lasal, Edicions de les Dones.
- Moreno Sardá, A. (2007). *De qué hablamos cuando hablamos del hombre*. Icaria.
- Moreno Sardá, A. (2020). La crítica del paradigma androcéntrico: Una estrategia epistemológica para una política feminista equitativa. En D. Maffía, A. Moreno Sardá, Y. Espinosa Miñoso & B. Radi, *Apuntes epistemológicos* (pp. 31-70). Universidad Nacional de Rosario.
- Morgade, G. (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género: La lupa de la ESI en el aula*. Homo Sapiens.
- Mouratian, P (2014). Análisis de libros escolares desde una perspectiva de derechos humanos, por una educación inclusiva y no discriminatoria. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, INADI.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005389.pdf>
- Pappier, V. (2021). El pasado reciente argentino y las normativas escolares. *Estudios Sociales del Estado*, 7(13). <https://doi.org/10.35305/ese.v7i13.260>
- Pappier, V & Rocha, M. (2022). Entre herencias y rupturas: Nuevos sujetos en propuestas pedagógicas de la escuela secundaria. En G. Guillamón & A. Valobra (Eds.), *Imperativos, promesas y desazones: Género y modernización en Argentina: 1880-1970* (pp. 71-90). Tren en Movimiento.
- Ramírez Rodríguez, J. C. (2006). ¿Y eso de la masculinidad?: Apuntes para una discusión. En G. Careaga & S. Cruz Sierra (Coords.), *Debates sobre masculinidades poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía* (pp. 31-57). Universidad Nacional Autónoma de México.

- Rocha, M. (2021). Mujeres y géneros en la enseñanza de la historia: Reflexiones y propuestas en diálogo con la ESI. *Ejes de Economía y Sociedad*, 5(8), 174-194. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16556/pr.16556.pdf
- Rocha, M. (2023). *Culturas universitarias y escolares generizadas: Acerca de la enseñanza de la historia en y desde la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), 1993-2019*. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2929/te.2929.pdf>
- Rockwell, E. (2015). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rugna Cuenca, C. (2014). Feministas en sus zapatos: Historiografía y enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados*, 18, 216-231. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8092/pr.8092.pdf
- Saltalamacchia, H. (1997). *Los datos y su creación*. Kryteria.
- Sánchez Durá, D. (2017). Cambiar la enseñanza de la historia para enseñar historia de las mujeres: Enseñar historia de las mujeres para cambiar la enseñanza de la historia. En H. Gallego Franco & M. Moreno Seco (Coords.), *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres): Homenaje a Amparo Pedregal* (pp. 101-123). Icaria, Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres (AEIHM).
- Sánchez Ibáñez, R. & Miralles Martínez, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: Estado de la cuestión y retos de futuro. *Tempo e Argumento*, 6(11), 278-298.
- Sant Obiols, E. & Pages, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Santos La Rosa, M. (2013). Reformas curriculares y enseñanza de la Historia Argentina del siglo XIX. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. <https://cdsa.aacademica.org/000-010/1096.pdf>
- Sciortino, S. (2018). Consideraciones sobre el movimiento amplio de mujeres a partir del "Ni Una Menos": Continuidad histórica, diversidad y trayectorias locales. *Antropología y Ciencias Sociales*, 16(21).
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Socolow, S. (2016). *Las mujeres en la América Latina colonial*. Prometeo Libros.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Morata.
- Zavala, A. (2019). *Enseñar Historia: Elementos para una teoría práctica de la práctica de la enseñanza de la historia*. Banda Oriental.